

působení knihy a má tedy blízký vztah ke knihovnictví, a muzeopedagogika.

## Předmět a postavení současné pedagogiky

Stanislava Kučerová

*Otázka po vymezení předmětu pedagogiky je znovu aktuální mezi pedagogy i mezi pracovníky příbuzných či hraničních oborů. Někteří v ní vidí dokonce stěžejní příčinu současného neuspokojivého stavu pedagogické teorie i školské praxe.*

Hlavní problém současného postavení pedagogiky nesouvisí po mém soudu s tím, jak pedagogové definují předmět své disciplíny, ani s tím, co o tom soudí sociologové nebo psychologové, ale s tím, že se v polistopadovém období pedagogika setkala s paušálním odmítáním. Školství bylo prohlášeno za „hrozným způsobem zdevastované“ a pedagogika ztotožněna s dogmatickou, direktivní a zformalizovanou teorií komunistické výchovy období totalitarismu, a tedy za stav školství odpovědnou. Bez ohledu na osoby a díla převážily na ministerstvu školství, na vysokých školách a v jiných významných institucích tvrdé kritiky pedagogiky jako oboru, ústící až do nihilistických závěrů o její nepotřebnosti a zbytečnosti. Místo kritiky ideologického balastu a pedagogické pseudovědy se zpochybnila kompetence pedagogických věd vůbec. Na učitelských fakultách došlo k citelné redukcí teoretických i praktických pedagogických oborů, ale co horšího, k nekoncepčnímu a často disfunkčnímu traktování jejich torsa. Radikálně se snížily možnosti publikační, možnosti výzkumu a jiných předpokladových aktivit pro vědeckou činnost v pedagogice. Přežitá síť institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zanikla a nebyla nahrazena způsobem, který by odpovídal zvýšené potřebě podněcovat učitelské hnutí za nové cíle, nový obsah, nové metody, novou atmosféru a kvalitnější výsledky našich škol. Nezájem o pedagogické obory v kritické situaci, do níž se promítá dědictví unifikovaného totalitarismu a mnohostranné ohrožení ze strany neangažovaného ultraliberalismu, je stěžejní pochopitelný.

Je pozoruhodné, že terminologie a někdy i argumentace, které se u nás používá ke kritice pedagogiky, je přejímána ze západních svobodných zemí. I v západních zemích (v podmínkách svobodné tržní společnosti) se počátkem 80. let začalo hovořit o **krizi pedagogiky**, o konci školy (descholarizace), o antipedagogice, byla zpochybněna kompetence pedagogiky splnit 200 let staré sliby osvícenského vzdělávacího optimismu. Pedagogiku tu zasáhlo ne-

jen snížení položek ve státním rozpočtu, ale i vlna generální skepse vůči vědě vůbec, která se zvedla v odpověď na narůstající problémy moderních civilizovaných společností a pod heslem tzv. **postmoderny** vede u některých k postojům nejen antisociálním, ale přímo antiracionálním. I na Západě se ozývají hlasy, které pedagogice předhazují „porušování nedotknutelnosti osobnosti“ manipulativními technikami behaviorální psychologie, sociologie a politologie, managementu a informatiky. Manipulativně funkční vědění a umění „pedagogických inženýrů“ se odsuzuje, nezaslouží si prý ani jména pedagogiky. Ve světle extrémních názorů je výchova a vzdělávání „násilím“, páchaným na svobodném rozvoji jedince. I zahraniční pedagogika hledá své místo v situaci „mezi modernizací a krizí modernosti“, jak znělo téma 13. kongresu Německé pedagogické společnosti v březnu 1992 v Berlíně. Střízlivé prognózy i tam zabezpečují „osvětské“ pedagogice další existenci, dokud bude plnit své funkce vůči státu: účinně socializovat a produktivně vzdělávat nastupující generace.

Jsou-li některé krizové jevy v oblasti pedagogiky obecné, v našich podmínkách stojí před pracovníky v teoretické sféře nejen úkol zjišťovat, čím a do jaké míry se pedagogové podíleli na deformacích školství období totalitarismu, kriticky analyzovat výsledky pedagogické činnosti uplynulého více než čtyřicetiletí, ale i navázat kontinuitu s vlastní pedagogickou tradicí i se zahraniční vědou a hledat a držet pozitiva, která tu nepochybně jsou, a neobětovat je — s celou pedagogikou jako vědou — nihilistickým antisociálním a antiracionálním náladám.

Otřesené postavení pedagogiky u nás, tím méně v zahraničí, nebrání praktické expanzi úkolů a otázek pro teorii, od níž se očekává odborná reflexe a optimalizace nejen výchovy a vzdělávání ve škole, ale i v rodině, v institucích předškolních, mimoškolních, kulturních, v oblasti práce i volného času, v péči o jedince útlého i důchodového věku, v péči zdravotní, sociální i speciální, při sportu, v prevenci a nápravě sociální patologie, delikvence a kriminality atd. Všude na světě se objevují se změnou ekonomických, sociálních, demografických, ideologických a kulturních podmínek vždy nové sféry činnosti, které uvádějí člověka do situace výchovy v širším slova smyslu. Konstatuje se, že tendence k pedagogizaci dalších oblastí života zdaleka není vyčerpána a že se stále rozšiřuje prostor pro pedagogický výzkum, osvětu, kultivaci a učení. Je zřejmo, že nejde primárně o iniciativu a oborový zájem pedagogiky proniknout do tak mnoha oblastí společenského života jako spíše o objektivní potřeby společnosti v dané etapě jejího vývoje (bližší analýzu tohoto jevu mohou podat právě sociologové). Na podobné výzvy však pedagogika sotva může nereagovat.

Je pravda, že etymologie slova pedagogika odkazuje obor k péči o škol-

ní mládež (paidagógos byl domácí otrok, který vodil děti svých pánů do výchovně vzdělávacího zařízení a nosil jim pomůcky). Ale jako časem a historickým vývojem došlo k významovému posunu na straně toho **kdo** a **jak** vede (ne již otrok a také vedení není doslovné, nýbrž v přeneseném významu — jako zdůvodněná tvorba výchovně vzdělávacích obsahů a aktivit), tak také došlo k významové změně na straně toho, **kdo** (nejen dítě, ale člověk kteréhokoli věku a v kterékoli instituci) a **kam** je veden (ne již do školy, ale k žádoucím kultivačním cílům nejrůznějšího druhu).

Je pravda, že sebeuvědomování pedagogiky jako oboru se v historickém vývoji utvářelo v souvislosti se školní pedagogikou, s teorií vzdělávání, učení a vyučování ve škole. Ale to nevylučuje, aby se během doby nepociťovaly i některé situace člověka mimo školu jako situace výchovy. Situace výchovy je charakteristická tím, že předpokládá nějaké konání, které má pomoci člověku, který ještě nedosáhl žádoucí úrovně nějakého stavu kultivace, zralosti, pokročilosti, vyspělosti (ve sféře procesů socializace, personalizace, enkulturatione), nebo — pedagogickou terminologií — žádoucího stavu výchovy a vzdělávání, aby ho dosáhl. Pedagogika má podat vědecké objasnění, reflexi takového konání jako předpoklad pro jeho opakování, další utváření, zdokonalování. Pedagogika odhaluje výchozí stav člověka a vypovídá o jeho žádoucím stavu, neboť neexistuje pedagogické konání bez cílů a bez alespoň rudimentárního vědomí o tom, že je převedení od jednoho stavu k druhému možné a jak je uskutečnit. V pedagogické reflexi již od dob J. A. Komenského hrají hlavní roli při výkladu situace výchovy takové systémové prvky, jako jsou cíle, podmínky a prostředky pedagogické interakce (komunikace) mezi vychovateli a vychovávanými (učiteli a žáky, rodiči a dětmi, iniciátory a adresáty procesů kultivace atd.). Rozšiřuje se předmět pedagogiky? Mohli bychom také říci, že předmět — člověk v situaci výchovy — zůstává týž, jen těch výchovných situací, do kterých vstupuje, je stále více. Následkem toho se pedagogika rozpadá na řadu subdisciplín s vlastním, relativně ohraničeným předmětem: pedagogika školní, oborová, předškolní, sociální, speciální, dospělých, povolání, volného času, kultury, podniková, mediální, muzeální, dopravní, sexuální, útlého věku, důchodového věku, pro cizince, k míru atd. atp. Mluvíme pak o pedagogických vědách, nikoli o pedagogice v jednotném čísle. Některé obory nemají ještě status samostatné subdisciplíny, u některých je patrný vliv jistého konjunkturalismu. Ale význam diferenciacního procesu v pedagogice je nepochybný.

Mnohočetná diferenciac a variace předmětu zkoumání dává příležitost k mnohým srovnáním, vzájemným inspiracím a oživením, k bohatým podnětům, k hledání obecného a zvláštního, podstatného a specifického, aplikovatelného i nepřenositelného. Čím je bohatší diferenciac dílčích oborů, tím je

ovšem potřebnější integrace oboru obecného, základního, metodologického východiska i vyústění, strukturální koncepce, jak ji představuje pedagogika obecná (systematická a systémová, vč. filozofie výchovy), historická a srovnávací. Bez zobecňující struktury a koncepce základní vědy by dílčím vědám a oborům v pedagogice hrozila difúzní atomizace, ztráta vědeckého zakotvení, zplnění v povrchní popisnosti.

Sama společenská realita nedovolí redukovat všechnu rozmanitost výchovně vzdělávacích situací jen na jejich školní podobu. Ani aktuální problémy výběru výchovně vzdělávacích hodnot, koncepce obecného vzdělání, proporcí a funkcí skupin předmětů i jednotlivých disciplín nelze řešit jen z úzce didaktických pozic.

Schůdná rekonstrukce a potřebná integrace pedagogických věd a oborů se nabízí v rámci antropologie výchovy na bázi interdisciplinárního přístupu (filozoficko-pedagogické integrace výtěžků antropologie biologické, psychologické, sociologické, kulturní).

Co dělat, aby naše pedagogika skutečně sloužila vzdělávání učitelů a jejich profesionální praxi? I u nás platí myšlenka O. Kroha z r. 1957, že „raději se dává hlasovat lidem s malou pedagogickou erudicí, než aby se rozhodovalo na základě skutečné znalosti věcí“. Odborní pedagogové vypracovali návrhy na reformu základní a střední školy, na reformu učitelského vzdělávání, na reformu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vypracovali stanoviska k návrhům, které předložili jiní. Doporučili decizní sféře ustavit tým odborníků pro konkrétní projekty rozvoje našeho školství a dali se cele k dispozici pro tuto práci. Avšak nedočkali se odpovědi. To není vina ani krize ani stagnace ani tápání pedagogiky. To je vina odmítání a ignorování odborné pedagogiky, která není prostě k řešení pedagogických problémů přizvána. Je jí sice dovoleno pracovat na některých koncepcích, ale na její závěry a doporučení se nebere zřetel. Je to, jako by lékaři bádali sice v medicínských oborech, ale léčení včetně operací pak prováděli jiní, nelékaři. Ale na medicíně by zůstala odpovědnost za výsledky léčení neobdobného, laického nebo léčitelského, případně i za její údajnou „odtrženost od praxe“. Mám za to, že současnou situaci naší odborné pedagogiky lze lépe než zjišťujícími termíny jako krize, stagnace nebo dezorientace charakterizovat programovými postuláty **rehabilitace, rekonstrukce, realizace**.